

思考力と協調性を育てる美術鑑賞の指導

益 田 勇 一¹

一 序

Visual Thinking Strategies（以下、VTS）は、ニューヨーク近代美術館（The Museum of Modern Art, New York 以下、MoMA）の教育部で部長を務めていたフィリップ・ヤノウィン（Philip Yenawine）が、認知心理学者のアビゲイル・ハウゼン（Abigail Housen）の協力を得て開発した、美術作品の鑑賞力を高めるための教育プログラムである。このプログラムは1991年にMoMAで開始され、1995年にはVTSのさらなる研究と普及を目的としたVisual Understanding in Education（以下、VUE）が設立された。VUEでは幼稚園から小学校6年生までの美術鑑賞の授業カリキュラムが開発され、その後、多くの学校教育の現場でもVTSが実践されるようになった。本来、美術館の来館者のための教育プログラムであったVTSが学校教育においても採用されるようになった理由としては第一に、このプログラムに要求される授業時間が年間10時間という比較的实施しやすい時数であること。第二に、各学年に応じて系統化されたカリキュラムが用意されていること。第三に、これがVTSの核心的な部分であるが、このプログラムが育てる能力はヴィジュアル・リテラシーに限定されることなく、思考力、思考

¹ 白鷗大学教育学部

e-mail : y-masuda@fc.hakuoh.ac.jp

内容を伝えるための言語能力、また、VTSは参加者の対話を基盤として展開されることから、クラスやグループの仲間の話を聴く力、対話を通した相互理解、協働的な問題解決能力といったさまざまな能力へと及んでいること。第四に、授業の題材が美術作品であることから、いわゆる教科の学習に対して苦手意識を持っていたり、学習内容についていけない児童でも抵抗なく、興味をもって参加できる公平な学びの場を構築できる、といったことがあげられる。このようにVTSによって伸長が期待される諸能力は学校教育全体を通して習得される能力とも関係し、特に学力向上に寄与することから、その教育的意義は美術鑑賞の方法論という枠を超えて、国語や算数、理科、社会等の美術（図画工作）以外の教科でも認められ、活用範囲が拡張されている。

1. VTSという観賞指導の根本構造

近年、日本の美術館でも音声ガイドを利用しながら作品を鑑賞する人々の姿は珍しくないし、展示会場のいたるところに作家や作品、表現様式、時代背景等々に関する解説が掲げられ、週末には展覧会に関連する講演が催され、ミュージアム・ショップでは展覧会の企画意図の解説や展示作品・作家に関する論文が掲載された図録が販売されるなど、より詳しく知りたい人々の期待に応える努力がなされている。MoMAでもまた、ギャラリートークやレクチャー、キャプション（展示作品の解説）、ワークショップといった作品理解に寄与するサービスが提供され、来館者の期待に応えるとともに、それらは高い評価も得ていた。しかし、MoMAの提供するような教育プログラムは、高い評価にもかかわらず、その内容の定着といった側面においては、まったく成果がなかった。ギャラリートーク直後に実施されたアンケートの結果から、参加者の多くはそこで提供された作品に関する解説も、どのような作品を鑑賞したかさえも覚えていなかったことが判明したのである（Yenawine, 2014, p.4.）。つまり、ギャラリートークの参加者たちは、実際に作品を前にして学芸員の解説を聞き、自分一人では

全く分からなかった作品内容を理解できたことに知的好奇心を満たされ、喜びを感じたけれども、そうした知識は定着せずに、すぐに忘却されてしまったということだ。試験前に詰め込んだ知識が試験終了とともに失われていくということは誰もが経験している事柄であろう。美術館が提供するこうした知識あるいは情報伝達型の教育プログラムは、「分かった」という知的な喜びを与えてくれるが、それはその場限りのはかないもので、参加者ひとり一人の中に蓄積され、やがて自らの鑑賞の仕方を構築し、美術作品を読み解く力を身につける基盤となるには至らなかったのである。こうした事実を突きつけられたヤノウィンは、知識伝達型の教育プログラムの限界を認識し、鑑賞者が自分の見方を獲得できるプログラム、つまり自律した鑑賞者を育てる方法論の確立を目指すことになるわけであるが、その成果がVTSである。

ヤノウィンは知りたかったことは、鑑賞者が作品について何を知り、MoMAの教育プログラムから何を学ぶのかということであったが、彼と共にVTSの開発に携わったハウゼンが着目したのは、「鑑賞者が何を知ったかではなく、知識をどのように活用したか」である（Yenawine, 2014, p.5.）。つまり、知識の伝達と獲得よりも、知識をいかに活用するかを学ぶことが重要であるという、近年、日本の教育分野でも強調されるようになった事柄が指摘されているのである。それでは、思考力、言語能力（コミュニケーション能力、傾聴力）、問題解決能力等を育てるとされるVTSのプログラムを授業展開のプロセスを追いながら見ていくことにする。

1) 作品を見る

スクリーンに投影された作品を静かに注意深く観察する。時間は1分程度とされている。その際、作品名、作者名、制作年代等の情報は一切示されていない。児童は眼前に示された作品の中に描かれた形態（事物）と色彩にのみ意識を集中する。

2) 観察した事柄について発言する

作品を観察した後、児童は教師の質問に答えるかたちで発言を開始する。教師の質問は次の3つに限定されている。

- ① この作品の中でどのようなことが起きていますか？
- ② 作品のどこを見て、そのように発言しましたか？
- ③ もっと発見できることはありますか？

対象学年の鑑賞能力に応じて若干のバリエーションがあるものの、基本的にはこの3つの問いかけに児童が答えることによってVTSの授業は進行していく。発問があらかじめ3つに限定され、しかもそれらが極めて簡潔であることから、VTSは美術についての専門的な知識をもたない教師にも実施可能となっている。ただし、この3つの問いは十分に吟味され、VTSの目的を達成するために有効な発問として考え出されたものである。目的とはもちろん鑑賞技能（viewing skills）の向上であるが、VTSの考える鑑賞技能とは複合的な能力であり、観察、見たものの解釈、最初の考えや再考に関する検討や探究、他の意味を考慮することなどを含んでいる（Yenawine, 2014, p.12.）。つまり、3つの問いは、こうした能力の向上へと児童を導くために設定されている。

問いかけ①は小学生を対象としたもので、幼稚園での最初のVTSの授業では「この作品の中に、何が見えますか？」が最初の問いである。これは発達段階を考慮した結果ではあるが、幼稚園での最初の問いから得られる答えは、作品の中に描かれている対象の列挙であり、そこから複合的な思考への道は開かれないゆえに、この問いはその後のVTSの授業では取り上げられないのである。問いかけ①が期待し、導こうとしている答えは、描かれている対象を示す単語の列挙ではなく、描かれている対象相互の関係である。つまり、描かれている対象を孤立したものとしてではなく、互に関連したものとして捉え、それらの連関をいわば物語として構成することを児童に要求しているのである。これは決して難しい要求ではなく、むしろ児童の発達段階に沿ったものと考えられている。ハウゼンは「美的発達段階」

の研究で、鑑賞者が美術作品を理解する仕方を5段階に分類しており、その最初の段階（ステージ1）が幼稚園児や小学校低学年に該当するものと考えられる。ハウゼンによれば、ステージ1の鑑賞者は描かれている対象を数え上げ、その人に特有の物語を語る段階にある（Housen, 2001, pp.7-8）。絵の内容を物語として捉え、理解することは児童にとって、その発達段階からみて自然な作品内容の受容の仕方なのである。日本における「図画工作科」の学習指導要領においても、1・2年生は「感じたことや想像したことを絵や立体、工作に表す」となっており、3・4年生になるとそこに「見たこと」が追加される（小学校学習指導要領、2008、pp.74-75）。つまり、低学年は想像したこと空想したこと、つまり自分なりの物語を表現する段階で、目に見える現実を表現するのは3年生以降という位置づけになっている。このように問いかけ①は児童の発達段階に対応した問いかけではあるが、それとともに、物語ることによって自ずと現れる描かれた対象間の意味連関が重要となる。作品を意味のある全体として捉えることが思考を働かせることにつながり、鑑賞の次の展開を保証するのである。問いかけ②によって、児童は自分が語ったことの根拠を示すことを要求される。根拠を示すことが、「論理的な思考への無理のない導入の方法」（Yenawine, 2014, p.26.）となっているとされる。例えば、「この男の子は貧乏なのだと思う」という発言に対しては、描かれた人物が「男の子」である理由、そして貧乏だと断定した理由を説明することが求められる。理由を示すこと、根拠を明らかにすることが鑑賞者の物語に論理的な整合性を与え、単なる思い付きではないことを明確にし、説得力のある物語を構築し、そうした発言をすることにつながる。したがって、問いかけ②は論理的思考力の育成にとって重要な役割を果たしているといえる。また、児童は適切な理由を語ることで、自分の発言が他者に受け入れられるようになることを体験的に学ぶのである。

問いかけ③には、自分とは異なる作品の観察の仕方、説明、解釈があることを児童に気づかせる役割がある。またこの問いに促されて、さらに注

意深く作品を見ることで、自分の解釈を掘り下げることができる。さらに、自らの新たな発見によって、あるいは別の意見を傾聴することで、当初の自分の考え方を变えることもあり得る。このように、問いかけ③が求めているのは、教師が期待した発言が得られないため、より適切な、あらかじめ用意されたひとつの正解を探し当てることではなく、多様な解釈、多様な思考の可能性を追求することである。この問いかけを繰り返すことで、すでに語られたものとは別の物語が発見され、新たな発見や解釈に対しては問いかけ②によってその根拠を示すことが求められる。

このように3つの問いかけが繰り返されることで、児童の観察の仕方や作品の解釈が豊かになり、深まっていく。そして児童はこの3つの問いかけによって形成される思考のプロセス——論理的な思考過程——を自分自身の思考の仕方として内面化していくことが報告されている(Yenawine, 2014, p.27.)。内面化し定着した論理的な思考過程は、やがて美術作品の解釈という枠を超えて、児童が遭遇する未知の事柄について探求する際にも、それを解明する有効な方法として機能するようになるのである。ハウゼンは、美術作品の鑑賞によって獲得された論理的思考過程が他の対象領域でも適用可能となることを転移(transfer)と呼び、実証実験を行っている(Housen, 2002, pp.106-109.)。

2. VTSにおける教師の役割

VTSではひとつの作品の鑑賞に費やす時間は15～20分程度とされている。その間、教師は正解を知っている権威者、あるいは児童を正解へと導く指導者としてではなく、児童のディスカッションを運営するファシリテーターとして振舞うことを求められる。ここで、ファシリテーターとは、既存の作品解釈や自分の考えにとらわれず、児童のいかなる発言にも中立な立場を保持しながらディスカッションを盛り上げ、多様な意見や解釈の導出を助ける案内人を意味している。教師は作品を映写し、しばらくのあいだ注意深く観察するよう促した後、前述の3つの問いを順に投げ

かける。そして、問いかけに対する児童の応答に傾聴し、児童の言及している作品の箇所を指差し（pointing）、すべての見解について言い換え（paraphrasing）を行う。ひとつの作品をめぐる提示された多様な意見が最終的には結びつけられるが（linking）、その際、教師はコメントを付け加えたり、意見を訂正したり、児童の注意を特定の方向に導いたりはない（Yenawine, 2014, p.23.）。

児童が言及している作品の箇所を教師が指差して、あるいはレーザーポインター等を使用して確認することで、発言している児童の見解をクラス全体で共有することができる。言葉による発言だけでは、児童が実際に作品のどの部分について語っているのかが分かりづらい場合もあり、教師が言及箇所を明確に示し、誤解が生じないようにすることは重要である。また、教師によって自分が着目していたのとは違う箇所が指差されるのを見る発言者以外の児童にとっては、意外な発見に興味をもち、別の視点から作品を解釈する契機となる。

言い換えは、VTSにおける教師の役割の中でも最も重要な行為である。児童の発言を教師が別の言葉に置き換えて語るわけであるが、それによって、教師にとっても、言い換えを聞くクラスのその他の児童にとっても、発言した児童の意図がより明確になる。教師にとっては発言者の真意をつかむひとつの手段であり、発言した児童にとっては自分の発言が聞き入れられ、理解してもらえたことの確認となる。児童にとって教師に理解されること、そもそも人間にとって他者に理解され、受け入れられることは大きな喜びと満足をとまなう。「児童の発言に傾聴する時間を取り、それを別の言葉で返してやることで、すべての児童に存在価値があるという感覚を構築することができる」（Yenawine, 2014, p.28.）のである。また、「言い換えを行うために教師は、発言のすべてに注意を払って聴かなければならず、そのことが、他者の話に傾聴することの重要性を児童に伝え、傾聴がより良い理解の助けになることの模範を示すことになる」（ibid.）のである。さらに、言い換えには児童のボキャブラリーを拡張し、文法を改善し、言語使

用の正確性を向上させる効果があることが指摘されている (ibid., p.29.)。児童がうまく言葉を見つけられなかったり、言い回しが不正確で思うように言えなかったことを、教師が適切な言葉や正確な表現で言い換えることが、言語能力の向上に寄与するのである。

児童から様々な意見や解釈が提示されたところで、教師はそれらを互いに結びつけるという作業に入る。類似した発言を結びつけることで、何人かの人が同じような帰結を導く場合、それはしばしば適切であることを示すことができ、逆に異なる発言を結びつけることで、同じ作品を見ても異なる反応が可能であることを示すことができる。問いかけ②によって、それぞれの発言の根拠が示されている限り、それぞれの発言の正当性は等しく保証されているのであるから、児童は自分と異なる意見や解釈にも同等の価値があることを学ぶことができるのである。そしてさらに、他者の見解に触れることで自らの解釈の再考を迫られることにもなり、さまざまな思考が相互に刺激し合いながら、新たな方向性を切り開いていく可能性が生まれる。ここに、ひとつの作品をみんなで鑑賞しながら協働して理解を深めていくことの意味がある。しかし、異なる意見が対立を生むのではなく、相互作用によって新たな価値の創造につながるためには教師の果たす役割が重要となる。教師は児童の発言するすべての見解に対して注意深く耳を傾け、それらをパラフレーズしつつ理解し、根拠を明確にすることを促し、それらに中立の立場を保つことで「反対意見は脅威ではなく、興味深く価値に富んだものとなり、多くの問題には唯一の解決ではなく多くの解決があること、少なくとも多面的な解答があることを示唆している」(ibid.,p.30.) ということを明らかにしなければならない。

3. アメリカにおける「各州共通基礎スタンダード」とVTS

ヤノウィンは彼の著書の序文で、VTSはヴィジュアル・リテラシーを高めるとともに、各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards、以下CCSS) に示された到達目標の達成を可能にする実質的な方法である

と述べている（Yenawine, 2014, pp.vii-viii）。CCSSとは、全米州知事会と州教育長協議会が中心となって開発した英語と数学に関する学力基準であり、学年別の到達目標が定められている。2009年に全米50州のうち46の州とワシントンD.C. がCCSSの開発に同意を表明し、2010年には公表された。従来、アメリカでは州ごとに独自の学力基準に基づく教育課程が実施されていたが、「各州の教育課程基準の水準における州間の差を是正し、全国的な学力の底上げを図る」（文科省、2011、p.28）ことを目的として、CCSSの開発と導入が進められた。対象は日本の幼稚園に当たる第K学年から、高校3年に該当する第12学年までとなっており、その到達目標は「大学入学及び就職準備の拠り所となる基準」と呼ばれており、高校卒業までに習得すべき能力を示すとともに、それはまた社会生活を営むために必要となる能力を示したものであると考えられている。さて、VTSはいかなる観点から、CCSSの定める到達目標達成に寄与することができると主張できるのかを、「英語科」のスタンダードを例に検討する。

英語科のスタンダードの正式名称は「英語科及び歴史・社会科、理科、情報技術系科目のリテラシーのための各州共通基礎スタンダード」であり、英語以外の教科に必要なリテラシーをも含んでいる。それぞれの教科のテキスト、参考資料を読み解き、自分の考えを文章化するために必要な言語能力が示されているということになる。英語科スタンダード全体の構成としては、まず第K～5学年を対象とした「読むこと（文学と説明文）」「書くこと」「話すことと聞くこと」という3領域について、それぞれの共通目標と学年別の詳細な目標、次に第6～12学年を対象とした同様の目標、そして最後に第6～12学年対象の歴史・社会科、理科、情報技術系科目に関する「読むこと」と「書くこと」の2領域について、それぞれの共通目標と学年別目標が示されている。

ここではまず、第6～12学年における「読むこと」の基準において掲げられた10項目の共通到達目標の中で、最初の項目を取り上げる。そこには「テキストに書かれていることを確定し、そこから論理的な推論を導く

ために注意深く読むこと。テキストから導かれる結論について書いたり、話したりする際に、テキストの根拠となる箇所を具体的に引用すること」(CCSS, 2010, p.35.)と記されている。ここで要求されていることは、テキストの内容を読み解くために注意深く読むこと、テキストから読み取った結論やそこから導かれる推論を記述したり発言したりすること、その際、根拠を明示することである。確かにCCSSがここに示したテキスト読解の指針とも取れる到達目標は、VTSによる美術鑑賞の方法で示された事柄と共通している。VTSでも作品内容を読み取るために、まず時間をかけて注意深く画面を観察する。そして、最初の質問「この作品の中でどのようなことが起きていますか？」に答えるかたちで、描かれている事柄について推測した内容や自分の解釈を発言する。次に、第2の質問「作品のどこを見て、そのように発言しましたか？」に応じて、発言内容が作品のどこから導かれたものであるかを説明することを求められる。つまり、CCSSでもVTSでもテキストや作品から読み取られた内容や自らの解釈を記述したり、発言したりする際に、テキストや作品に基づいて、どこに書かれ・描かれていたのか、なぜそのように考えたのか、その根拠を示すことが要求されている。このように根拠を示しながら記述したり発言したりすることが、論理的思考力の向上に寄与するものと考えられている。

次に、第6～12学年における「話すことと聞くこと」の基準において示された6つの共通到達目標のうち、最初の項目を取り上げる。すなわち「さまざまな仲間たちとの会話や共同活動に効果的に関与して、他者の考えに基づいて自らの考えを明確に、説得力をもって構築したり、表現したりすることに備える」(CCSS, 2010, p.48.)。ここでは、自分の見解を一方的に主張するのではなく、他者の考えの上に自らの意見を構築することが求められており、そのためには他者の話を注意深く聞く必要があるということが述べられている。VTSにおいても第3の質問「もっと発言できることはありますか？」によって、さらなる発言が導かれ、他者の多様な考え方に接することで、自分の考えを補強したり、深めたりすることができ、とき

には最初の自らの見解を変える場合もあることが指摘されていた。他者の考えを吟味し、それらを自分の考えに取り入れるためには、やはり他者の発言に傾聴する必要があった。CCSSにおいても、VTSにおいても他者の見解に傾聴し、それに基づいて発言することが求められている。そこには、コミュニケーション能力とは単に上手に話をする技術ではなく、他者の話を注意深く聴き、そのうえで自らの見解を根拠に基づいて分かりやすく伝えることであるという共通理解がある。

結び

VTSはMoMAの来館者のヴィジュアル・リテラシーを高めることを目的として開発された教育プログラムであったが、やがて学校教育の現場においても、鑑賞指導の方法論として取り入れられ、さらに美術以外の教科においても、その基本的な構造が応用可能であることが明らかになった。それは、VTSが向上させるのはヴィジュアル・リテラシーのみならず、論理的な思考力、傾聴力、言語能力、協働的な問題解決能力等、鑑賞の枠を超えて多岐に及ぶからであった。本論では、VTSが論理的思考力の向上に寄与することに焦点を当てて考察したが、そこから見てきたことは、VTSが知識の伝達から知識を活用した思考力の育成、知識を活用した問題解決能力の育成への転換という、教育の現代的課題に応える有効な方法の一つであるということだ。学校教育で身に付けさせたい資質・能力として「21世紀型能力」を提示した国立教育政策研究所の報告書には次のように書かれている。「変化の激しい社会においては、学校で学んだ知識や技能を定型的に適用して解ける問題は少なく、問題に直面した時点で集められる情報や知識を入手し、それを統合して新しい答えを創り出す力が求められている。なおかつ、アイデアや情報、知識の交換、共有、およびアイデアの深化や答えの再吟味のために、他者と協働・協調できる力が必須となってきた」（国立教育政策研究所、2013、p.12）。ここに述べられていることは、ヤノウィングが美術館における従来の知識提供型のサービスを見直し、知識

を活用しながら眼前の作品を論理的な根拠に基づき、協働的に解釈するプログラムとして開発したVTSの方法論そのものであり、それによって獲得される能力である。また、この報告書に示された考え方が、新しい小学校学習指導要領の総則にも「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること」（文部科学省、2017、総則、第1）というかたちで継承されていることを考慮するなら、VTSは今後、さらに注目されてより教育プログラムであるといえよう。

〈引用文献〉

1. COMMON CORE STATE STANDARDS FOR English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, 2010. (<http://www.corestandards.org/the-standards>よりダウンロード。)
2. Housen, Abigail, 2001: Eye of Beholder: Research, Theory and Practice, Visual Understanding in Education, 2001. (<http://www.vtshome.org>よりダウンロード。)
3. Housen, Abigail, 2002: Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer, In: Arts and Learning Research Journal, Vol.18, No.18, 2001-2002. (<http://www.vtshome.org>よりダウンロード。)
4. Yenawine, Philip, 2014: Visual Thinking Strategies, Cambridge, 2014.
5. 国立教育政策研究所：「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5」、2013年。
6. 文部科学省：「小学校学習指導要領」、2017年。
7. 文部科学省：『諸外国の教育動向2010年度版』、2011年。